Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9170541
Centre d'intérêt : 751

Gagné, Lisette.

Interventions en lecture au primaire / Lisette Gagné et Lyne Martin. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, 1988.
26 p. ; 22 x 26 cm.

Bibliogr. : p. 23.

Vedette(s)-secondaire(s) : Martin, Lyne • Commission des écoles catholiques de Montréal. Service des études

Descripteur(s) : Français (Langue) • Lecture • Activité d'apprentissage • Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce document décrit des interventions à favoriser pour amener les élèves à utiliser les diverses stratégies de lecture nécessaires au développement de leur habileté à lire et ce, de la 1re à la 6e année. Les interventions proposées dans ce document sont basées sur les résultats des dernières recherches effectuées sur la compréhension de l'acte de lire. Selon ces études, il ressort que "lire" n'est pas uniquement un processus qui consiste à unir des syllabes pour former des mots. "Lire" se définit plutôt comme une habileté à reconstruire le sens d'un texte, à chercher du sens en fonction d'une intention reliée aux divers usages de la lecture. Pour effectuer sa recherche de sens de façon efficace, le lecteur doit utiliser ses connaissances de la langue et sa connaissance du monde. De plus, il doit mettre en branle des stratégies d'identification de mots, de compréhension de phrases et de compréhension des liens entre les informations contenues dans les phrases et les diverses parties du texte. Ces stratégies sont appelées "activités visuelles ou perceptives" et "activités cognitives ou intellectuelles".

Type de document :

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL
CÉCM

9170541

SERVICE DES ETUDES

Septembre 1988

Interventions en lecture au primaire

Production: Lisette Gagné et Lyne Martin,
conseillères pédagogiques en français au primaire

844067

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL
CÉCM

SERVICE DES ETUDES

Septembre 1988

Interventions en lecture au primaire

Production: Lisette Gagné et Lyne Martin,
conseillères pédagogiques en français au primaire

844067

TABLE DES MATIERES

Introduction 2

I Interventions liées aux stratégies de lecture 4

A. Stratégies d'identification de mots 4

1 Reconnaissance spontanée des mots 1re à 3e 4
2 Anticipation des mots, 1re à 6e 6
Utilisation du contexte, 3e à 6e 8
3 Utilisation des lettres et des syllabes, 1re et 2e 10
4 Utilisation de la dérivation lexicale, 3e à 6e 12
5 Utilisation de sources externes, 1re à 6e 13

B. Stratégies de compréhension de phrases 14

6 Utilisation des règles qui régissent l'ordre des mots, 1re 14
7 Utilisation des signes de ponctuation, 1re à 6e 14
8 Utilisation des marques morpho-syntaxiques, 1re à 6e 15
9 Utilisation des enchaînements à l'intérieur des phrases, 1re à 6e 16

C. Stratégies de compréhension de texte 17

10 Utilisation des enchaînements entre les phrases, 1re à 6e 17
11 Utilisation des marques de la structure du texte, 1re à 6e 18
12 Utilisation des connaissances relatives à l'organisation des informations 3e à 6e 18

II Interventions liées aux opérations cognitives utilisées pour traiter l'information 19

13 Sélectionner des informations 20
14 Regrouper des informations 20
15 Inférer des informations 21
16 Juger des informations 22

Bibliographie 23

Annexe 1

Description du cheminement de la reconnaissance spontanée des mots 24

INTRODUCTION

La compréhension de l'acte de lire a subi, depuis les années 1970, des transformations importantes grâce à la recherche effectuée dans de nombreux domaines tels que la pédagogie de la langue, la linguistique et la psycholinguistique ainsi que les théories de l'information et la psychologie cognitive.

De ces études, il ressort que "lire" n'est pas uniquement un processus qui consiste à unir des syllabes pour former des mots. Il en découle aussi qu'on ne peut plus réduire l'acte de lire à des opérations analytiques ou synthétiques sur des mots et sur des phrases.

Il serait préférable de définir l'acte de lire comme une habileté à reconstruire le sens d'un texte, à chercher du sens en fonction d'une intention reliée aux divers usages de la lecture. Pour effectuer cette recherche de sens de façon efficace, le lecteur doit utiliser ses connaissances de la langue et sa connaissance du monde. De plus, il doit mettre en branle des stratégies d'identification de mots, de compréhension de phrases et de compréhension des liens entre les informations contenues dans les phrases et les diverses parties du texte. Ces stratégies sont appelées "activités visuelles ou perceptives" et "activités cognitives ou intellectuelles".

Il est parfois nécessaire que le lecteur utilise de façon consciente certaines stratégies dans une situation donnée. Toutes les stratégies de lecture n'ont pas la même efficacité dans toutes les situations de lecture. Certaines seront plus adéquates que d'autres selon les difficultés présentes dans le texte. En conséquence, le lecteur doit connaître les stratégies à utiliser dans certaines situations particulières, être conscient de celles qu'il utilise en lisant et pouvoir se réajuster au besoin si les stratégies utilisées ne sont pas efficaces. Ce retour critique qu'effectue le lecteur sur sa manière de lire est appelé "métacognition" ou encore "objectivation".

La compréhension du lecteur ainsi que les stratégies à mettre en oeuvre lors de la lecture d'un texte donné sont influencées par certains facteurs dont le but de lecture ou l'intention, la lisibilité des textes ainsi que la signifiance du sujet traité pour le lecteur. Il importe donc de tenir compte de ces facteurs de façon particulière lors des situations de lecture présentées aux écoliers.

Voici donc un document qui décrit les interventions à favoriser pour amener les élèves à utiliser les diverses stratégies de lecture nécessaires au développement de leur habileté à lire et ce, de la 1re à la 6e années. Bien que ce document présente de "façon linéaire" les stratégies de lecture, pour former de bons lecteurs il est primordial de favoriser l'utilisation en interaction de toutes ces stratégies lors des situations de lecture vécues régulièrement en classe.

Voici quelques raisons qui justifient cette pratique. L'observation attentive de lecteurs de tous les degrés du primaire montre que ceux qui ont des faiblesses en lecture ont aussi tendance à utiliser une stratégie au détriment des autres et ne peuvent donc pas se dépanner efficacement devant les difficultés présentées par les textes. D'autres observations montrent aussi que les lecteurs moyens qui comprennent habituellement bien les textes simples n'exigeant que des opérations de sélection d'informations, réussissent rarement à comprendre les informations situées dans des phrases longues et plus complexes mais de leur niveau, ainsi qu'à faire des liens entre les informations d'un texte.

La prise de conscience, par les élèves, de l'existence de ces stratégies, de leur rôle et de leur efficacité est souvent facilitée, lors de leur introduction, par des interventions plus pointues, en dehors de la lecture des textes eux-mêmes et de la phase d'objectivation. Cependant, il est recommmandé de les travailler le plus possible lors de la lecture des textes et de la période d'objectivation portant sur les difficultés présentées par le texte ou rencontrées par le lecteur.

Une dernière remarque sur les connaissances du réel

Les connaissances du réel possédées par les élèves et reliées aux textes qu'ils ont à lire sont très variées et diffèrent d'un individu à l'autre selon les expériences qu'ils ont vécues à la maison, à l'école et dans leur vie de tous les jours.

Les connaissances qu'un élève a sur un sujet peuvent l'aider à comprendre les informations d'un texte ayant un lien avec ces connaissances. Elles peuvent aussi l'aider à anticiper des mots et à leur donner du sens. Elles l'aideront aussi à faire des liens entre diverses informations d'un texte, à le comprendre plus en profondeur ainsi qu'à effectuer les inférences qui sont souvent nécessaires pour retirer le maximum des informations d'un texte.

A d'autres occasions cependant, l'information possédée par l'élève pourra nuire à sa compréhension des informations contenues dans le texte; il aura tendance à anticiper des informations qui sont liées à ses expériences et qui sont parfois différentes avec celles du texte. En ne vérifiant pas si ses anticipations correspondent à ce qui est écrit dans le texte, il pourra en résulter une compréhension déficiente des informations de ce texte.

Il faut donc rendre les élèves conscients du rôle de leurs connaissances dans la compréhension qu'ils peuvent avoir d'un texte et les amener à utiliser de façon adéquate ces connaissances du réel pour donner du sens au contenu informationnel du texte.

I. Interventions liées aux stratégies de lecture

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
1- Reconnaissance spontanée, en contexte, des mots usuels et des mots-outils vus souvent en classe. 1re à 3e années Objectif 4.02 de la planification intermédiaire *C'est-à-dire, percevoir rapidement un mot en utilisant le minimum d'indices graphiques nécessaires pour ne pas le confondre avec un autre mot de sens proche ou ayant des graphies semblables.* (Voir annexe 1)	**Principes généraux pour la lecture de textes:** • Choisir et faire lire des textes réinvestissant des mots déjà vus dans les textes précédents. Pour être reconnus globalement, les mots doivent avoir été vus très fréquemment. 1re et 2e années • Favoriser la lecture silencieuse chez les élèves plutôt que la lecture orale. • Lorsqu'un texte (ou une phrase) doit être dit oralement, demander aux élèves de le lire silencieusement avant de passer à la lecture orale (lecture silencieuse et dite). *Cette pratique évite le développement d'une mauvaise habitude en lecture orale, celle qui consiste à découper en syllabes tous les mots lus sans recherche de compréhension. Cette mauvaise habitude d'oralisation retarde le développement de la reconnaissance spontanée de mots et entraîne une lecture lente et syllabique souvent sans compréhension.* **Moyens pour favoriser la reconnaissance globale de mots:** **Principe général:** Varier les moyens favorisant la reconnaissance spontanée des mots (voir ce qui suit). À partir de mots susceptibles d'être présents souvent dans les textes: • Favoriser les activités de comparaison de mots ayant des graphies semblables afin d'aider les élèves à prendre conscience des indices graphiques les plus utiles pour la reconnaissance spontanée de mots. • Faire associer ces mots à des images ou à des objets. • Faire classer ces mots selon des thèmes ou des catégories.	blanc chapeau bleu chandail brun pantalon *Vêtements, couleurs, chiffres, actions, animaux, etc*

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
1- Reconnaissance spontanée, en contexte, des mots usuels et des mots-outils vus souvent en classe 1re à 3e années Objectif 4.02 de la planification intermédiaire Suite	• Faire classer ces mots selon leur forme (lettre initiale ou finale, certains sons ou graphies).	chat chien chandail chapeau eau chapeau cadeau gâteau
	• Faire repérer des mots connus dans un texte.	Dire: « Montre-moi le mot "chapeau" dans cette phrase. » et non «Quels mots connais-tu dans cette phrase?» *pour ne pas fausser la recherche de sens du lecteur.*
	• Faire reconstituer des phrases à partir d'étiquettes-mots.	*Cette pratique est moins pertinente auprès des élèves allophones si leur compétence langagière est déficiente sur le plan de la syntaxe.*
	• Faire ajouter, permuter, remplacer des étiquettes-mots dans une phrase.	
	• Comme travail à la maison, avec l'assistance d'un parent, ou à l'école, avec l'aide d'une personne-ressource, donner une liste de mots fréquents que l'enfant doit tenter de reconnaître le plus rapidement possible, sans hésitation. De 5 à 10 mots par semaine en début d'année.De 10 à 20 mots par semaine par la suite. Procédé: Montrer un mot, le cacher et l'enfant le dit par la suite. Il s'agit ici d'une lecture orale différée. Le but de cet exercice doit être présenté aux élèves et aux parents: augmenter la facilité et la vitesse de lecture afin de ne pas avoir à syllaber tous les mots, surtout les mots fréquents. Le développement normal de cette habileté doit aussi leur être expliqué: au début (la journée où ils recevront la liste), ils ne seront pas capables de reconnaître rapidement la majorité des mots de la liste, après quelques jours de pratique (vers la fin de la semaine), ils réussiront à reconnaître sans hésitation la majorité des mots.	*En début de semaine, on remet aux élèves une liste de mots relevés dans les textes lus les semaines précédentes. Ces mots sont découpés sous forme d'étiquettes-mots à la maison. Ce travail est présenté comme un jeu .* *Le parent ou un substitut présente chaque mot à l'enfant et le lui laisse regarder 1 à 2 secondes. Si l'enfant ne réussit pas à reconnaître le mot à l'intérieur de ce temps, lui permettre de le regarder attentivement et l'aider à le lire si nécessaire. Faire deux piles: les mots reconnus facilement et non facilement. Si cela peut servir à stimuler positivement l'enfant, compter chaque soir le nombre de mots reconnus rapidement. Ce nombre devrait augmenter.*

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
2a) Anticipation des mots en utilisant le contexte linguistique (sens, syntaxe) et le contexte extra-linguistique (gravures, tableaux...) et vérification à l'aide des indices graphiques. 1re à 6e années Objectif 4.03 de la planification intermédiaire Au sujet de l'anticipation syntaxique: *" L'écolier a déjà élaboré, à l'oral, un ensemble de règles qui lui permettent d'utiliser des mots, pour produire et comprendre un très grand nombre de phrases. En lecture, il doit appliquer ces règles au texte écrit et acquérir de façon implicite les règles qui lui manquent encore, soit parce qu'elles sont propres à la langue écrite, soit parce qu'il ne les a pas encore connues à l'oral."* *Programme p.24* *C'est grâce à sa connaissance implicite de l'ordre des mots dans la phrase que le lecteur peut prédire un mot appartenant à la bonne catégorie grammaticale (sans toutefois pouvoir la nommer).*	**Lors de l'amorce, afin de favoriser l'anticipation:** • Présenter le texte aux élèves de manière à en préciser le contenu général ou leur demander de prévoir le contenu possible du texte à partir du titre, des sous-titres ou des illustrations. • Si le texte contient des gravures, prendre le temps de les observer avec les élèves. • Permettre aux élèves de faire part de leurs perceptions initiales par rapport au sujet traité dans le texte et à l'intention de lecture prévue. • Préciser ou rappeler aux élèves que les textes qu'ils lisent ont du sens et qu'ils doivent d'abord se fier au sens et à l'ordre habituel des mots dans la phrase quand ils veulent identifier un mot. • Préciser ou rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie de façon prioritaire quand ils sont devant des mots peu familiers à l'écrit ou à l'oral. **Pour que l'élève prenne conscience qu'il peut anticiper (1re-2e):** • Cacher entièrement ou partiellement quelques mots d'un texte écrit au tableau et vu pour la première fois et demander aux élèves de deviner ces mots. • Si les élèves anticipent un mot, leur demander de vérifier si ce mot est correct dans le contexte (selon le sens et la syntaxe) et s'il correspond à ce qui est écrit, en utilisant les indices graphiques connus.	« Ce texte parle de la nourriture et de l'habitat de la mouffette. Vous devriez pouvoir y retrouver plusieurs des informations que vous voulez avoir sur la façon dont cet animal se nourrit et vit.» «Sur une gravure on voit une mouffette qui dort au creux d'un arbre et la neige tombe. Qu'est-ce que cela peut nous dire sur la mouffette?» Par exemple: «La mouffette mange de petits animaux comme des souris et des insectes» « J'en ai vu une au camping, elle fouillait dans les ordures. « L'hiver elle doit dormir car on ne la voit pas » Avant de se coucher, Mathieu a enlevé ses pantoufles. *Cacher le mot "pantoufles" et découvrant la lettre "p".* *Certains élèves disent "pantoufles" : anticipations sémantique et syntaxique correctes, mot correct. D'autres diront "pantalons": anticipations sémantique et syntaxique correctes, mot incorrect. Certains diront "papa": anticipation sémantique incorrecte et anticipation syntaxique correcte. Certains diront "partir": anticipations sémantique et syntaxique incorrectes.*

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
2a) Anticipation des mots en utilisant le contexte linguistique (sens, syntaxe) et le contexte extra-linguistique (gravures, tableaux...) et vérification à l'aide des indices graphiques 1re à 6e années Objectif 4.03 de la planification intermédiaire suite	**Lors de la lecture, quand l'élève est face à un mot nouveau à l'écrit mais présumé connu à l'oral, qu'il est en panne, explorer ses capacités d'anticipation:** • D'abord, lui demander de relire le début de la phrase et d'anticiper ce mot. • Lui demander de sauter ce mot, de lire la suite de la phrase et d'identifier le mot par la suite. ou • Lui demander de tenter d'identifier ce mot en s'aidant du contexte plus éloigné: le sens de la phrase qui précède ou qui suit, le titre, l'illustration, l'intrigue, le thème, la catégorie sémantique du mot (couleur, vêtement...), etc. ou • Lui donner plus d'indices en relisant pour lui la phrase et la première syllabe du mot et lui demander d'anticiper le mot à identifier. ou • Si l'élève a anticipé des mots ayant un sens proche du mot écrit sans parvenir à trouver le mot exact, on peut supposer que ce mot ou cette expression ne fait pas partie de son langage usuel. Dans ce cas, faire le lien entre ce qui est écrit et ce qu'il utilise habituellement dans sa langue orale. ou • Si l'élève ne parvient pas à identifier ce mot, situer de nouveau le contexte général du texte ou de la phrase et relire pour lui la phrase jusqu'au point en lui demandant d'anticiper le mot à identifier.	*Surtout s'il a tendance à utiliser davantage les indices graphiques quand il bute sur un mot.* «Qu'est-ce que tu penses que ça peut être?» *S'il prend trop de temps à identifier un mot, il perd le sens de ce qu'il a lu.* *Les élèves butent sur le 2e mot de la phrase suivante:* Néron _____ dans la classe. (entre) *Dire aux élèves de regarder ce que fait Néron sur la gravure et d'anticiper le mot. Vérifier si le mot anticipé correspond à ce qui est écrit (indices graphiques).* Mirabelle la__(lave) son chien Néron. Mirabelle mange une _____ (pointe) de tarte. *Si l'élève anticipe des mots comme "morceau", "partie", "pièce", sans jamais dire "pointe", on peut supposer que l'expression "pointe de tarte" ne lui est pas familière. Faire alors le lien entre ce qu'il connaît et le mot "pointe".*
	• **Dans tous les cas qui précèdent, demander à l'élève de vérifier si le mot anticipé correspond à ce qui est écrit, en faisant vérifier les syllabes connues.**	La petite fille est montée dans une voiture (auto) bleue. *Faire comparer le mot anticipé "auto" au mot du texte en demandant s'il y a un "to" dans le mot qu'on essaie d'anticiper.* ou *Faire comparer le mot anticipé "auto" au mot du texte en plaçant le mot dit au-dessus du mot qu'on essaie d'anticiper.*
* *Si après avoir exploré les possibilités d'anticipation des élèves, le mot n'a pas été identifié, explorer conjointement les ressources du contexte et des indices graphiques. Voir stratégie 3*		

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
2 b) Utilisation du contexte linguistique (sens, syntaxe) et du contexte extra-linguistique (gravures, tableaux,...) afin de donner le sens des mots inconnus à l'oral et des expressions peu familières. 3e à 6e années Objectif 4.0 de la planification intermédiaire	**Principes généraux et interventions lors de l'amorce d'une lecture :** • Les textes des élèves de 1re et 2e années devraient être composés de mots familiers à l'oral, c'est pourquoi cette stratégie n'est pas retenue à ces degrés comme stratégie à rendre explicite. • Lors de l'amorce, présenter le texte aux élèves de manière à en préciser le contenu général. • Si le texte contient des gravures, rappeler aux élèves qu'elles peuvent être utiles pour comprendre le sens de certains mots inconnus. • Permettre aux élèves de faire part de leurs perceptions initiales par rapport au sujet traité dans le texte et à l'intention de lecture prévue. En profiter pour vérifier la connaissance de certaines réalités ou concepts traités dans le texte, ainsi que la connaissance ou la compréhension de certains mots difficilement identifiables par le contexte. Les fournir au besoin, surtout si le texte comporte un grand nombre de mots inconnus. • Préciser ou rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie de façon prioritaire quand ils sont devant des mots inconnus à l'oral afin de limiter l'usage du dictionnaire aux mots que le contexte ne permet pas de comprendre. • Demander aux élèves de prendre en note les mots ou les expressions inconnus, qu'ils aient ou non trouvé le sens de ces mots. Ce faisant, l'enseignant pourra, lors de la phase d'objectivation, vérifier l'efficacité des divers moyens utilisés ou qu'ils auraient pu utiliser pour donner du sens à ces mots. Voir interventions suivantes.	*Il est souvent utile d'initier les jeunes élèves allophones à cette stratégie car les mots présumés familiers à l'oral dans les textes de ces degrés leur sont souvent inconnus.* « Ce texte traite de l'entretien de la bicyclette et du rôle de plusieurs de ses accessoires. Vous devriez pouvoir y retrouver plusieurs des informations que vous cherchez sur les soins à lui donner et sur ses accessoires essentiels . » *Sur une gravure accompagnant le texte sur la bicyclette, on voit une bicyclette dont quelques parties et accessoires sont associés à leur nom. Cette gravure sera probablement utile pour comprendre le sens de certains mots techniques inconnus concernant la bicyclette.* Par exemple: «On doit vérifier tous les mois la pression des pneus d'une bicyclette. » « Aucun accessoire n'est utile, il s'agit de décorations.» « Les réflecteurs sont obligatoires en tout temps» «Les réflecteurs ne sont obligatoires que si on utilise la bicyclette le soir» etc.

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
2 b) Utilisation du contexte linguistique (sens, syntaxe) et du contexte extra-linguistique (gravures, tableaux,...) afin de donner le sens des mots et des expressions inconnus 3e à 6e années Objectif 4.05 de la planification intermédiaire suite	**Lors de la lecture d'un texte ou de l'objectivation qui la suit, quand un élève est face à un mot nouveau, inconnu à l'oral:** • Lui demander de sauter ce mot et de pousuivre sa lecture. La suite de la phrase ou les phrases suivantes fournissent souvent l'information permettant de donner du sens à cette expression ou ce mot inconnu. • Faire anticiper le sens du mot à l'aide des informations contenues dans le texte . Ces informations consistent entre autres à des: - définitions - comparaisons • Faire observer les indices du texte qui peuvent lui indiquer que le sens du mot ou de l'expression est donné dans le texte (3e à 6e): - Des signes de ponctuation tels que la virgule et les deux points peuvent amener une définition ou un synonyme. - Des mots d'enchaînement dans la phrase ou entre les phrases: *ainsi, par exemple, c'est-à-dire, ou, etc.* - Les référents des pronoms et des déterminants servant de liens entre les phrases. - Dans le cas d'une énumération, il est au moins possible d'attribuer un sens général au mot inconnu en cherchant un lien de sens entre les mots énumérés.	Afin de pouvoir enregistrer convenablement les données relatives à cette expérimentation, il faudrait se procurer un chronographe. Le chronographe est un instrument qui enregistre les durées. Les cerfs-volants avaient des teintes variées. Ils étaient aussi colorés qu'un arc-en-ciel. Il avançait à pas de loup , sans bruit . Ce soir, je mange du caviar : des oeufs de poisson... Luc était égoïste. Par exemple, il ne prêtait jamais ses jouets. Jean était terrifié. Il avait très peur. Il y avait du jaune, du bleu et du vermillon . *En faisant un lien entre "jaune" et "bleu" qui sont des couleurs connues, l'élève peut déduire que le "vermillon" est aussi une couleur.*

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
3- Utilisation des lettres et des syllabes et de leur correspondance sonore pour vérifier des hypothèses sur les mots ou en émettre. 1re et 2e années Objectif 4.01 de la planification intermédiaire	**Lors de la lecture d'un texte, lorsque l'élève est face à un mot nouveau:** Après avoir exploré les possibilités d'anticipation, si le mot n'a pas été identifié, explorer conjointement les ressources du contexte et des indices graphiques: • Lui demander de relire la phrase et d'identifier les syllabes connues dans le mot . ou • Relire le début de la phrase pour l'élève et lui demander d'identifier les syllabes connues dans le mot et d'anticiper ce mot. • Une fois certains indices graphiques identifiés, revenir au contexte pour identifier le mot.	*Si nécessaire:* - *en référant au même mot ou à un mot semblable du texte,* - *en référant à des indices graphiques de mots déjà vus en classe: "chapeau" ressemble à manteau"* *Attention! Souvent les élèves allophones identifient des indices graphiques sans être capables de donner du sens à ce mot:* "cou" de "courts" (cheveux courts) "ta"-ches" de "taches" (taches de rousseur) *Fournir alors le mot à l'élève et faire le lien avec un mot connu de même sens:* *"pas longs", "picots" ou "points"*
	• **Dans tous les cas qui précèdent, lui demander de vérifier si le mot lu a du sens dans la phrase.**	
	Pour l'acquisition des indices graphiques (lettres, digrammes, syllabes) : Principe général: varier les moyens favorisant l'acquisition des indices graphiques et réaliser de courtes activités (maximum: 10 minutes). • Identifier l'indice graphique à acquérir et partir de mots contenus dans les textes travaillés. • Faire trouver par les élèves d'autres mots contenant l'indice graphique à l'étude et les comparer afin de dégager cet indice. *Eviter, au début, de présenter des indices graphiques d'une même valeur sonore.*	*Lettre: a* *Digramme: an* *Syllabe: man* m a m **a n** m **a n** g e b l **a n** c Par exemple: au-o; est-est-ait-è...

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
3- Utilisation des lettres et des syllabes et de leur correspondance sonore pour vérifier des hypothèses sur les mots ou en émettre 1re et 2e années Objectif 4.01 de la planification intermédiaire suite	**Pour l'acquisition des indices graphiques: suite** • Lors de l'étude des premières syllabes, faire des affiches aide-mémoire et inciter les élèves à y recourir. • Faire des affiches aide-mémoire pour quelques graphies. • Présenter une série de mots connus contenant l'indice graphique à l'étude, en position initiale et en position finale, et demander aux élèves de lire ces mots et de montrer ou d'entourer l'indice graphique à l'étude. *Pour que ces activités aient une certaine valeur d'apprentissage et que l'élève comprenne le principe du découpage syllabique, il doit lire et saisir le sens du mot pour identifier la syllabe à l'étude.* • Si des activités de commutation sont effectuées, ne pas accepter les mots: - qui n'ont pas de sens ou qui ne font pas partie du langage usuel des élèves - ou qui n'ont pas les mêmes indices graphiques - ou préciser les particularités orthographiques **Pour comprendre la combinatoire** ou associer une consonne à une voyelle ou à un groupe de voyelles: • Faire dresser un tableau des syllabes et le compléter au fur et à mesure des découvertes. • Associer une seule consonne à trois voyelles. • Associer une seule voyelle à trois consonnes. • Afin de prendre conscience de l'ordre des sons et des graphies dans les mots, l'enseignant écrit des mots sous la dictée de l'enfant qui l'observe ou ce dernier les écrit avec l'aide de l'enseignant. *Certains élèves comprennent la combinatoire en produisant et en écrivant les mots.*	<u>cha</u>t <u>cha</u>peau Par exemple. oi, eu, eau-au, on, ch, gn a: ami, amour, chat man: maman, manteau, mange ch: chat, chien, vache di: lundi, mardi, dimanche banane — maman *Le comportement d'un élève qui entoure les "an" de cette façon n'indique pas qu'il sait utiliser cet indice graphique.* ain: main - pain - bain ain: jain - lain ain: vin - rein ain: faim **Tableau à compléter** Colonnes: a, o, i, u, oi, on, eu Lignes: l, m, j l → a, o, u p, v, r → a En écrivant "bouton", l'élève prend conscience que pour *écrire "bou" il doit d'abord écrire "b" et que pour écrire le son "ou" il a besoin des graphies "ou" ....*

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
4- Utilisation de la dérivation lexicale, c'est-à-dire l'analyse des composantes des mots comme les radicaux, les préfixes et les suffixes, pour donner du sens à des mots inconnus à l'oral: 3e à 6e années Objectif 4.06 de la planification intermédiaire	**• Principes généraux et interventions lors de l'amorce d'une lecture:** • Les textes des élèves de 1re et 2e années devraient être composés de mots familiers à l'oral, c'est pourquoi cette stratégie n'est pas retenue à ces degrés. • Préciser ou rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie de façon prioritaire, avec l'utilisation du contexte, quand ils sont devant des mots inconnus à l'oral afin de limiter l'usage du dictionnaire aux mots que le contexte et la dérivation lexicale ne permettent pas de comprendre. • Demander aux élèves de prendre en note les mots ou les expressions inconnus, qu'ils aient ou non trouvé le sens de ces mots. Ce faisant, l'enseignant pourra, lors de la phase d'objectivation, vérifier l'efficacité des divers moyens utilisés ou qu'ils auraient pu utiliser pour donner du sens à ces mots. Voir interventions suivantes. **Lors de la lecture d'un texte ou de l'objectivation qui la suit :** • Quand un élève est face à un mot nouveau, inconnu à l'oral, et dont une composante lexicale permet de donner du sens à ce mot, faire trouver le sens du mot à l'aide des informations offertes par le radical, le préfixe ou le suffixe.	Le gouvernement a déposé un projet pour la mise sur pied d'un centre anticancéreux . *L'élève peut découvrir le sens du mot "anticancéreux" s'il connaît le sens du préfixe "anti", c'est-à-dire "contre", et s'il reconnaît le radical "cancer". Il peut alors déduire minimalement qu'il s'agit "d'un centre qui est contre le cancer". Si le contexte est aidant, le sens donné à ce mot pourra alors être plus précis: "centre médical spécialisé dans la lutte contre le cancer".*
	Moyens pour développer des connaissances concernant la dérivation lexicale: • A l'occasion, présenter des mots ayant un même préfixe ou un même suffixe et faire ressortir les ressemblances quant au sens et à la forme.	Préfixe: dé (négation) défaire dégonfler déboutonner Suffixe: et-ette (plus petit) maisonnette fillette jardinet
	• Faire transformer un mot par ajout ou substitution d'un préfixe ou d'un suffixe.	paresse - paresseux fille - fillette
	• Faire établir des listes de mots de même famille.	sel - salé - saler - salière

A. Stratégies d'identification des mots	Interventions	Exemples et commentaires
5- Utilisation de sources externes c'est-à-dire des étiquettes-mots (1re et 2e) et du dictionnaire (3e à 6e) ou de toute autre source utilisée habituellement en classe. Objectif 4.04 de la planification intermédiaire	**Principes généraux:** • Lorsqu'ils cherchent le sens d'un mot inconnu, préciser ou rappeler aux élèves d'utiliser le dictionnaire en dernier recours , c'est-à-dire de limiter l'usage du dictionnaire aux mots que le contexte et la dérivation lexicale ne permettent pas de comprendre. • Demander aux élèves de prendre en note les mots ou les expressions inconnus, qu'ils aient ou non trouvé le sens de ces mots. Ce faisant, l'enseignant pourra, lors de la phase d'objectivation, vérifier l'efficacité des divers moyens utilisés ou qu'ils auraient pu utiliser pour donner du sens à ces mots. Voir interventions suivantes. **Suite à la lecture d'un texte:** • Proposer aux élèves de chercher dans le dictionnaire des mots du texte non identifiables par le contexte ou la dérivation lexicale. • Faire trouver à l'aide du contexte la définition du dictionnaire qui convient au mot qui cause problème. **Pour faciliter l'utilisation des sources externes:** • Faire observer aux élèves comment sont classés les mots sur des étiquettes, des affiches ou des pancartes, afin qu'ils puissent y recourir. 1re et 2e années • Demander de repérer des mots parmi ceux écrits sur les affiches. 1re et 2e années • Pour préparer à la recherche au dictionnaire, faire placer des mots par ordre alphabétique en demandant de regarder la 1re lettre seulement (2e année), ensuite les deux premières lettres (3e année)... • Faire recourir à l'alphabet affiché dans la classe pour faciliter la recherche au dictionnaire.	*Mots de même nature, thème, ordre alphabétique*

B. Stratégies de compréhension de phrases	Interventions	Exemples et commentaires
6- Utilisation des règles qui régissent l'ordre des mots dans les phrases pour faire des liens entre les mots. 1re année Objectif 5.01 de la planification intermédiaire	**Principe général:** • Pour les élèves qui ne maîtrisent pas le français, en particulier pour les élèves allophones, favoriser des communications orales fréquentes afin qu'ils puissent pallier à leurs déficiences sur le plan de la syntaxe de la langue française. **Pour prendre conscience du rôle de l'ordre des mots dans la phrase:** • En début d'année, écrire des phrases composées et dictées par les élèves. • Faire composer des phrases aux élèves à partir d'étiquettes-mots afin qu'ils comprennent l'importance de la disposition des mots dans la phrase. • Faire reconstituer des phrases avec des mots connus et éliminer les possibilités de confusions dues à une méconnaissance des indices morpho-syntaxiques.	*Plusieurs mots sont disponibles au tableau.* ami., petit, Le, joue, son, avec, garçon et non amis., petits, Le, joue, ses, avec, garçon
7- Utilisation des signes de ponctuation comme repères pour séparer les groupes sémantiques (point, deux-points, virgules guillemets,...) et donner du sens à une phrase. 1re à 6e années Objectif 5.02 de la planification intermédiaire	**Lors de l'amorce de la lecture ou pendant la lecture d'un texte:** • Rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie lorsque le texte comprend des phrases plus complexes ou avec des écrans (Voir annexe 2). • Rappeler aux élèves le rôle de certains signes de ponctuation, comme les deux-points et les guillemets, afin de faciliter leur compréhension des phrases. **Lors de l'objectivation ou pour faire comprendre le rôle des signes de ponctuation:** • Écrire au tableau une phrase dont une portion est encadrée par des virgules et proposer de la manipuler en soustrayant ou en déplaçant cette portion de phrase. • Faire observer les signes de ponctuation et demander ce qu'ils apportent à la phrase. *Les deux points et les guillemets indiquent les paroles de quelqu'un .* *La virgule sépare souvent une énumération et les deux points précèdent souvent une explication .* • Faire découvrir le sens différent d'une même phrase ayant une ponctuation différente.	Mon ami, parce qu'il ne sait pas lire, ne peut pas jouer aux mêmes jeux que moi. La fillette a crié: «Dépêchez-vous!» L'arc-en-ciel a les couleurs suivantes: violet, indigo, bleu vert, jaune, orangé, rouge. Le moniteur dit "Pierre est gentil"? Le moniteur, dit Pierre, est gentil. Le moniteur dit: "Pierre est gentil".

B. Stratégies de compréhension de phrases	Interventions	Exemples et commentaires
8- Utilisation des marques morpho-syntaxiques (marques du féminin et du pluriel, marques du temps et de la personne des verbes) parce qu'elles véhiculent des informations grammaticales qui aident à faire des liens entre les mots d'une phrase. 1re à 6e années Objectif 5.03 de la planification intermédiaire	**Lors de la lecture d'un texte:** • Lorsque les élèves ont de la difficulté à comprendre une phrase dont les indices morpho-syntaxiques sont aidants, rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie. **Lors de l'objectivation:** • Lorsque les élèves ont eu de la difficulté à comprendre une phrase dont les indices morpho-syntaxiques sont aidants, écrire cette phrase au tableau en leur rappelant la façon d'utiliser cette stratégie ou en faisant une des interventions suivantes. **Moyens facilitant la compréhension des indices morpho-syntaxiques:** de la 3e à la 6e années, L'observation de certains indices de cet ordre peut éviter des ambiguïtés dans la compréhension des phrases. • Faire observer les terminaisons des verbes lorsque ceux-ci sont placés loin du sujet et faire observer l'accord du verbe avec le sujet. • Faire observer les terminaisons des adjectifs lorsque ceux-ci sont placés loin du nom auquel ils se rapportent et faire observer l'accord des adjectifs avec le nom. de la 1re à la 3e années • Faire comparer des phrases ou des segments de phrases. *Cette intervention est particulièrement importante chez les élèves qui utilisent beaucoup l'entrée syllabique.* • Faire substituer un sujet singulier par un sujet pluriel. *Cette intervention est particulièrement importante chez les élèves qui utilisent beaucoup l'entrée syllabique.*	Pierre, parce qu'il n'a pas d'amis, joue souvent seul. *Qui joue seul? Pierre ou ses amis?* Ces filles, lorsqu'elles sont en présence de leurs parents, sont très gênées. *Qui sont gênées? ces filles ou leurs parents?* Luc et Sophie chantent. Luc et Sophie dansent. *Faire observer la finale des verbes ("ent") et demander aux élèves: «qui font les actions concernées» (nombre).* Lucie joue. - Luc et Lucie jouent. Mon ami joue au ballon. - Mes amis jouent au ballon. *Faire observer que les finales graphiques différentes de ces couples ont une même valeur sonore.*

B. Stratégies de compréhension de phrases	Interventions	Exemples et commentaires
9- Utilisation des marqueurs de relations explicites et les enchaînements implicites à l'intérieur des phrases, pour faire des liens entre les mots d'une phrase: - la position des mots les uns par rapport aux autres - les pronoms et leurs référents, - la reprise d'informations accompagnée de déterminants ainsi que leurs référents, - les connecteurs tels que les conjonctions, les prépositions, les adverbes, les locutions... 1re et 6e années Objectif 5.01 de la planification intermédiaire	**Lors de l'amorce de la lecture ou pendant la lecture d'un texte :** • Rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie lorsque le texte comprend des phrases longues et plus complexes • À l'occasion, rappeler le rôle de certains types d'enchaînements dans la compréhension des phrases , c'est-à dire des liens à faire entre les informations d'une phrase. **Lors de l'objectivation :** • Lorsque les élèves ont eu de la difficulté à comprendre une phrase longue ou dont les enchaînements sont aidants, écrire cette phrase au tableau en leur rappelant la façon d'utiliser cette stratégie ou en faisant une des interventions suivantes. **Moyens facilitant l'utilisation des enchaînements pour comprendre une phrase:** • Écrire au tableau une phrase trop longue et proposer de la manipuler en soustrayant une partie, en la déplaçant ou en transformant la phrase. • Faire observer des phrases ayant des connecteurs et demander aux élèves de dire, dans leurs mots, le sens de ces phrases.	Le petit garçon blond que tu gardais souvent a été renversé par une auto. *Enlever : "que tu gardais souvent"* La cheville du patin, de même qu'une partie de la tige et le bout des orteils, sont en cuir ou en vinyle. Les patins moulés sont fabriqués avec un matériau dur semblable à celui dont est faite une bottine de ski alpin.

C. Stratégies de compréhension des liens entre les informations des diverses phrases et parties d'un texte	Interventions	Exemples et commentaires
10a) Utilisation des marqueurs de relations explicites entre les phrases, pour faire des liens avec les autres phrases et les diverses parties du texte: - les pronoms et leurs référents, - les déterminants et leurs référents, - la reprise d'informations accompagnée de déterminants ainsi que leurs référents, - les connecteurs tels que les conjonctions, les prépositions, les adverbes, les locutions... 1re à 6e années Objectif 6.01 de la planification intermédiaire	**Lors de l'amorce de la lecture ou pendant la lecture d'un texte** • Rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie pour établir des liens entre les phrases, particulièrement si l'intention de lecture exige le regroupement et l'inférence d'informations situées dans des phrases connexes ou à divers endroits du texte. • À l'occasion rappeler le rôle de certains types d'enchaînements dans la compréhension , c'est-à dire des liens à faire entre les informations du texte. **Lors de l'objectivation :** • Lorsque les élèves ont eu de la difficulté à comprendre un texte dans lequel il y a présence d'enchaînements aidants pour la compréhension du texte ou des liens entre diverses informations, relire avec les élèves certaines parties du texte en leur rappelant la façon d'utiliser cette stratégie ou en faisant une des interventions suivantes. **Moyens facilitant l'utilisation des enchaînements pour comprendre le texte:** • Faire observer des phrases ayant des connecteurs qui les relient aux autres phrases et demander le sens de ces phrases. Pour ce faire, demander de référer aux autres phrases • Faire observer les pronoms et les déterminants qui relient les phrases aux autres phrases et demander ce qu'ils remplacent.	Pour éviter trop de fatigue à la chaîne sans fin, on inverse de temps à autre le sens de la marche de l'escalier roulant. Ainsi, l'escalier qui servait à la montée sert maintenant à la descente et celui qui servait à la descente sert maintenant à la montée. Les rangées d'oeillets doivent être distantes l'une de l'autre. Si elles se touchent, c'est que le patin est trop grand. Cette marche est placée sur une boîte ayant la forme d'un prisme triangulaire. On appelle cette boîte un chariot.
10b) Utilisation des enchaînements implicites entre les phrases et diverses parties du texte	• Faire prendre conscience que tout n'est pas dit dans un texte et que le lecteur comble habituellement les informations manquantes.Faire découvrir le lien ou faire combler les informations implicites entre deux phrases ou deux parties de texte.	Ce soir, il neige beaucoup. Mon père aura de la difficulté à sortir sa voiture du garage . (l'entrée du garage sera remplie de neige ...)

C. Stratégies de compréhension des liens entre les informations des diverses phrases et parties d'un texte	Interventions	Exemples et commentaires
11- Utilisation des marques de la structure du texte (repères visuels) pour permettre une meilleure compréhension de l'organisation du texte: - titres, sous-titres, - alinéas et paragraphes, - numérotation - mots soulignés, en caractère gras ou italique - index et table des matières 1re à 6e années Objectif 6.02 de la planification intermédiaire	**En amorce, durant la lecture et lors de l'objectivation:** • Faire observer les titres et les sous-titres et suggérer d'y recourir au besoin pour comprendre le texte et y repérer plus facilement les informations cherchées. • Proposer aux élèves de repérer où peuvent être situées les informations qu'ils cherchent au lieu de lire tout le texte.	
12- Utilisation des connaissances relatives à l'organisation de l'information et travaillées en écriture pour permettre une meilleure compréhension du texte: - regroupement des informations - ordre des informations: ordre chronologique ou suite logique - mots d'enchaînement en début de paragraphe 3e à 6e années Objectif 6.03 de la planification intermédiaire	**Lors de l'amorce de la lecture ou pendant la lecture d'un texte** • Rappeler aux élèves d'utiliser cette stratégie pour comprendre les liens entre les informations du texte et pour repérer plus facilement les informations qu'ils cherchent. **Lors de l'objectivation:** • Faire remarquer qu'il y a souvent un lien entre chaque paragraphe et chacun des thèmes développés dans le texte. • Faire trouver où sont placées les informations dans le texte *Sont-elles regroupées? Si oui, comment le sont-elles?* *Si c'est un récit, faire remarquer la chronologie des événements.* • Faire observer les connecteurs en début de paragraphe et faire découvrir l'organisation du texte qu'ils indiquent.	Premièrement.... Deuxièmement.... Ensuite.... En dernier lieu....

II. Interventions liées aux opérations cognitives utilisées pour traiter l'information d'un texte en fonction d'une intention et d'une tâche de lecture

Lorsque le lecteur lit un texte selon une intention qu'il s'est donnée ou qu'on lui a proposée, il doit habituellement sélectionner, à l'intérieur de ce texte, les informations qui répondent à son intention.

Plusieurs de ces informations sont données explicitement dans le texte. Par contre, d'autres informations sont implicites, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas données telles quelles dans le texte. Pour y avoir accès, le lecteur doit déduire ces informations ou inférer les liens entre certaines informations du texte.

À l'occasion, les informations explicites ou implicites à trouver sont éparpillées à divers endroits du texte. Le lecteur doit alors les sélectionner et les regrouper pour répondre à son intention.

Certaines intentions et tâches de lecture nécessitent de la part du lecteur qu'il porte un jugement sur les informations du texte. Pour poser un jugement, le lecteur est appelé à sélectionner et à intégrer des informations ainsi qu'à établir des liens entre elles avant de porter un jugement .

L'utilisation que fait le lecteur des informations d'un texte exige qu'il mette en oeuvre les diverses stratégies décrites dans les tableaux précédents en ce qui a trait à l'identification des mots, à la compréhension des phrases en faisant les liens nécessaires entre les informations contenues dans ces phrases et finalement, à la compréhension des liens entre les informations des diverses phrases et parties du texte.

Les tableaux qui suivent présenteront de manière plus détaillée le traitement que le lecteur opère sur le texte pour répondre à son intention.

Opérations cognitives utilisées pour traiter l'information d'un texte en fonction d'une intention et d'une tâche de lecture	Interventions	Exemples et commentaires
13- **Sélectionner des informations** c'est-à-dire trouver des informations qui réfèrent explicitement à ce que le lecteur cherche même si ces informations se trouvent parmi des mots ou des expressions qui n'ont pas trait à ce qu'il cherche. Objectif 3.01 de la planification intermédiaire *C'est distinguer parmi les informations données dans le texte celles dont le lecteur a besoin de celles qui ne sont pas pertinentes compte tenu de son intention.*	**Lors de l'amorce, pendant la lecture ou lors de l'objectivation:** • Amener les élèves à différencier les informations pertinentes des informations non pertinentes compte tenu de l'intention et de la tâche. Pour ce, leur rappeler l'intention et leur préciser la tâche. • Amener les élèves à lire plus loin lorsqu'ils sont à la recherche d'informations très précises telles que des dates, des quantités, des lieux, afin de ne pas sélectionner une information erronée mais du même type. • Amener les élèves à ne retenir que l'information demandée plutôt que de copier une phrase ou un paragraphe sans nécessité. • Amener les élèves à utiliser les sous-titres, la table des matières, l'index, pour repérer plus rapidement où sont les informations cherchées.	*Dans une tâche où il faut nommer le matériel, l'enfant doit faire une liste et non écrire les phrases dans lesquelles sont données ces informations.*
14- **Regrouper des informations** c'est-à-dire sélectionner les informations dispersées à plus d'un endroit dans le texte pour exécuter une partie de l'intention de lecture. Pour sélectionner ces informations, il faut établir un lien entre elles, les regrouper, pour éventuellement les réunir tout simplement. Objectif 3.03 de la planification intermédiaire *Différents indices peuvent faciliter la tâche de regroupement des élèves: les connecteurs intra-phrase et inter-phrases, les référents des pronoms et des déterminants, les sous-titres, la ponctuation, etc.* *Le regroupement exige aussi à l'occasion de l'inférence préalable d'informations.*	**Lors de l'amorce, pendant la lecture ou lors de l'objectivation:** • Rappeler aux élèves les stratégies qui peuvent les aider à faire du regroupement: utilisation des enchaînements, de la ponctuation, des sous-titres, etc. • Amener l'élève à être capable de trouver les référents des pronoms et des déterminants, s'il y a lieu. • Amener les élèves à se servir d'indices pouvant faciliter la tâche de regroupement tels que: et, ensuite, de plus, aussi. • Faire prendre conscience aux élèves qu'il est parfois nécessaire de chercher l'information à plus d'un endroit dans le texte pour résoudre un problème.	Arguments contre les jeux vidéo: Les jeux vidéo laissent peu de place à la fantaisie. De plus, ils nous procurent parfois des maux de tête. J'ai remarqué aussi qu'on peut facilement devenir esclaves de ces jeux. L'écureuil aime les glands, les noisettes et les amandes. Il aime aussi les arachides et les graines de tournesol. De plus, il mange des bourgeons et des petits fruits.

Opérations cognitives utilisées pour traiter l'information d'un texte en fonction d'une intention et d'une tâche de lecture	Interventions	Exemples et commentaires
15- **Inférer** c'est-à-dire déduire une ou des informations qui ne sont pas données explicitement dans le texte. Le lecteur doit parfois faire appel à des connaissances qu'il a déjà: il s'agit alors d'une inférence externe au texte. Le lecteur doit parfois faire des liens entre des informations contenuus dans le texte et déduire: il s'agit alors d'une inférence interne. Objectif 3.02 de la planification intermédiaire *C'est donc par l'inférence que les connaissances du lecteur sont le plus mises à contribution: soit pour combler l'information qui n'est pas donnée dans le texte, soit pour relier l'information d'un texte à un domaine plus large dans lequel il s'insère, soit pour faire le lien avec ses connaissances sur un sujet.*	**Lors de l'amorce, pendant la lecture ou lors de l'objectivation:** • Rappeler aux élèves que tout n'est pas toujours présent dans un texte de façon explicite et qu'ils doivent, à l'occasion, se servir de leurs propres connaissances pour répondre à leur intention ou faire des déductions à partir d'informations contenues dans le texte. • Faire remarquer à l'enfant que souvent les textes qui traitent d'expériences, de bricolages ou de manipulations, ne mentionnent pas explicitement le matériel ou les outils nécessaires à la réalisation de l'activité. Il semble alors que les auteurs de ces textes supposent que le lecteur pourra les déduire facilement. • Amener l'enfant à prendre conscience qu'il doit jouer "un rôle de détective" devant certains indices du texte qui annoncent une inférence. *Par exemple, les connecteurs qui, dans la phrase, indiquent une relation, une équivalence, un lien...*	"Trois cuillerées" suppose l'emploi d'une cuiller. *(inférence externe)* L'écureuil mange des noix, des noisettes, des glands, etc. L'écureuil volant se nourrit comme l'écureuil mais de plus.... *(inférence interne)*

Opérations cognitives utilisées pour traiter l'information d'un texte en fonction d'une intention et d'une tâche de lecture	Interventions	Exemples et commentaires
16- **Juger** Certaines intentions incitent le lecteur à juger ce qu'il lit, c'est-à-dire à se former et à énoncer une opinion favorable ou défavorable sur quelqu'un ou quelque chose et à justifier sa position en évoquant une ou des informations du texte et parfois son expérience personnelle. Objectif 3.04 de la planification intermédiaire	**Lors de l'amorce, pendant la lecture ou lors de l'objectivation:** • Demander aux élèves de sélectionner des informations du texte qui ont un lien avec le jugement à poser et d'inférer les relations nécessaires entre ces informations et ce jugement.	*A la question: Conseillerais-tu à quelqu'un de manger cet aliment ?* *L'écolier devrait répondre:* Non, parce que cet aliment est nuisible (jugement). En effet, il est dit dans le texte que cet aliment contient beaucoup de matières grasses et les matières grasses ne sont pas bonnes pour la santé (justification).
	• Demander d'utiliser des indices du texte qui permettent de juger de la validité des informations.	S'il y a plus d'une date dans le texte, faire d'abord prendre conscience qu'il ne faut pas les utiliser au hasard et faire observer que si le texte relate des faits qui se sont produits à des dates différentes, les derniers faits relatés peuvent invalider les premiers.
	• Amener les élèves à discriminer entre un fait et une opinion par rapport à un sujet traité dans un texte en observant la façon dont les informations sont amenées dans le texte.	Faire identifier les faits et les opinions contenus dans un texte en suggérant de vérifier si les informations du texte sont le résultat d'expériences ou simplement l'émission d'hypothèses. *Certains mots du texte peuvent aider.* Par exemple: Les expériences faites par les meilleurs chercheurs dans ce domaine ont démontré... Je pense que...
	• Amener l'élève à formuler explicitement le lien qui existe entre son opinion, les informations du texte et à l'occasion, son expérience personnelle.	Je suis d'accord avec la position de _____ qui est _____ parce qu'il est dit dans le texte que _____ ou parce que le texte laisse supposer que _____ et parce que mon expérience personnelle va dans le même sens.

Bibliographie

Chamberland, P. (1986), Le programme de français est-il implanté?, dans Liaisons, Vol 10 # 4, p. 19 à 24.

Giasson, J. Thériault, J. (1983), Apprentissage et enseignement de la lecture, Ed. Ville Marie, publication P.P.M.F. Laval.

Guide pédagogique primaire, Français, Première deuxième, troisième années (1982, # 16-2412, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education.

Guide pédagogique primaire, Français, Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture (1983), # 16-1520-05, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education.

Instruments pour l'évaluation formative (1983), # 16-7213, #16-7214, # 16-7215, #16-7216, # 16-7217, # 16-7218, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education.

Je suis ton nouvel ami, Exemples d'interventions lors de la lecture d'un texte (1981), p. 29-30, # 16-7207, Gouvernement du Québec, ministere de l'Education.

Kintsch, W. (1978), Aspects de la compréhension des textes, dans Bulletin de psychologie, Tome XXXV # 356.

Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire (1981) Français, Atelier 2, textes explicatifs, #16-2411-06, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education.

Pagé, M. (1985), Lecture et interaction lecteur / texte, contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture, dans Didactique de la lecture au secondaire, Les Editions Ville-Marie, p. 31 à 71.

Programme d'étude primaire, Français (1979), Gouvernement du Québec, ministère de l'Education.

Van Grunderbeeck, N, (1985), Difficultés d'apprentissage, difficultés de lecture au secondaire, dans Didactique de la lecture au secondaire, Les Editions Ville-Marie, p. 121 à 147.

Description du cheminement de la reconnaissance spontanée des mots **ANNEXE 1**

par Lyne Martin, conseillère pédagogique en français

La majorité des écoliers reconnaissent une très grande quantité de mots globalement ou spontanément. Ces élèves, qui font toujours partie des bons lecteurs, ont une lecture silencieuse efficace et rapide. Plusieurs écoliers, dès les premières semaines de classe en première année reconnaissent leur nom facilement et rapidement même lorsqu'ils ont à le trouver parmi les autres noms des élèves de la classe.

Au premier cycle du primaire, amener les élèves à reconnaître le plus grand nombre possible de mots de cette façon est un objectif important à poursuivre afin de rendre l'activité de lecture agréable et efficace. Certains élèves, même au deuxième cycle du primaire, ont des lacunes importantes sur ce plan: leur lecture est lente; ils doivent recomposer par la syllabation la majorité des mots qu'ils ont à lire; ils ont de la difficulté à retenir le sens de ce qu'ils lisent; ils sont en difficulté de lecture.

Qu'est-ce que la lecture globale de mots?
Du par coeur? L'image floue de mots?

Comment l'élève en arrive-t-il à lire des mots globalement?
Par imprégnation? En les regardant très souvent?

La lecture globale est-elle indépendante de la connaissance grapho-phonétique?

Illustrons tout cela par un exemple.

Une élève de première année a vu fréquemment son nom, Florence, elle a eu à le lire très souvent et le reconnaît spontanément et globalement, c'est-à-dire à partir d'un minimum d'indices graphiques. Elle sait le reconnaître à coup sûr parmi plusieurs autres noms. Elle possède une image efficace de ce mot.

Comment cela est-il arrivé? Les premières fois qu'elle devait lire son nom, elle devait porter une grande attention à ses indices graphiques avant de le reconnaître, peut-être même regardait-elle chaque lettre ou chaque groupe de lettres de son nom pour l'identifier.

peut-être: F/lo/r/e/n/c/e ou Flo/ren/ce ou Flo/renc

Cependant plus elle voyait son nom et le lisait, plus l'image de ce mot se formait et plus elle pouvait le reconnaître en ne portant attention qu'à un minimum d'indices graphiques: peut-être: Fl r en ou F o r c

Lors de tout ce cheminement vers une image globale efficace de ce mot, l'élève a même fait des erreurs, les indices choisis ou utilisés pour reconnaître son nom n'étant pas très efficaces dans certains cas:

peut-être:	"F"	ce qui l'amenait à confondre son nom avec tous les noms commençant par F
	sa longueur	ce qui l'amenait à confondre son nom avec tous les noms de même longueur
	"oren"	ce qui l'amenait à confondre son nom avec Laurence

Cependant, dans tous ces cas, elle s'apercevait que ses chances de se tromper en utilisant de tels indices étaient très grandes et elle changeait les indices qui lui permettaient de reconnaître son nom.

Presque tous les enseignant-e-s de 1re année ont remarqué la confusion démontrée par les élèves entre certains mots très courants dans les thèmes traités en début d'année:

entre **blanc** et **bleu** quand l'indice utilisé est **bl**
entre **blanc**, **bleu** et **brun** quand l'indice utilisé est **b**
entre **chien** et **chat** quand l'indice utilisé est **ch**
entre **chapeau** et **chandail** quand l'indice utilisé est **cha**

C'est souvent à cette étape de l'apprentissage qu'on entend dire: "il lit par coeur, il lit globalement, il ne regarde pas ce qu'il lit..." alors que l'élève effectue un travail nécessaire et normal vers l'acquisition d'une image efficace des mots qu'il rencontre fréquemment. A cette étape, il ne lit pas encore globalement!

Dans plusieurs cas les élèves font ces réajustements sans le soutien direct de l'enseignant-e. Un simple rappel sur les façons de se dépanner dans ces situations permet aux élèves de trouver leurs solutions. Mais pour un certain nombre d'élèves, il est absolument nécessaire que l'enseignant-e observe avec eux les mots portant à confusion et les aide à trouver les différences qui leur permettront d'identifier ces mots à coup sûr.

Donc, à mesure que l'image efficace d'un mot se construit, moins l'écolier a besoin de porter attention à tous les indices graphiques de ce mot. Pour y arriver, plusieurs activités de manipulation de mots sont possibles et conseillées au premier cycle du primaire (voir Stratégie 1 du document sur les interventions en lecture au primaire).

De plus, certaines stratégies de lecture, si elles sont connues et utilisées par les élèves (de 1re à 6e années) lors de la lecture d'un texte, pourront, elles aussi amener les élèves à reconnaître efficacement un plus grand nombre de mots et à lire d'une manière plus aisée et rapide.

Par exemple, la reconnaissance d'un mot à partir d'un minimum d'indices graphiques est aussi facilitée lorsque que l'écolier est capable d'anticipation, c'est-à dire d'utiliser divers indices de sens et de la syntaxe pour prédire les mots à venir (voir Stratégie 2 du document sur les interventions en lecture au primaire).

Souvent le contexte où se trouve le mot à identifier permet à l'élève d'anticiper ce mot ou un mot de sens proche. Quand l'écolier anticipe un mot, par exemple **Florence** dans "Mon nom est Florence", il s'attend aussi à voir certains indices graphiques (souvent en début de mot) et ce faisant, n'a alors qu'à utiliser un minimum d'indices graphiques, par exemple "Fl" pour confirmer son hypothèse ou pour reconnaître ce mot. Il n'a qu'à vérifier si ces quelques indices graphiques sont présents et non pas à recomposer complètement ce mot à partir de tous ses indices graphiques.

Donc le mot est alors identifié facilement (pas d'analyse ardue et de recomposition des indices graphiques) et rapidement (moins d'indices graphiques à vérifier), la vérification ou la reconnaissance est une activité plus courte que la recomposition syllabique même si l'élève n'en possède pas encore l'image globale.

Cette stratégie d'anticipation de mots est absolument nécessaire pour permettre une lecture aisée dans les cas où un texte est composé de mots non familiers ou vus moins fréquemment. Qui plus est, cette façon de faire contribue à la formation de l'image globale des mots vus plus fréquemment.